



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych.

Author: Aleksandra Zok-Smoła

Citation style: Zok-Smoła Aleksandra. (2013). Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych. W: H. Synowiec, M. Kubarek (red.), "Odmiany polszczyzny w szkole : teoria i praktyka" (S. 189-201). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Zok-Smoła
Uniwersytet Śląski
Katowice

Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych

Zgodnie z definicją, zaproponowaną przez Stanisława Grabiasa, sprawność językowa jest wypadkową sprawności systemowej, społecznej, pragmatycznej oraz sytuacyjnej¹. Aby można było więc mówić o sprawności językowej jednostki, powinna ona znać oraz poprawnie stosować zasady, którymi rządzi się system językowy, dostosowywać wypowiedź do odbiorcy, formułować wypowiedzi w taki sposób, by pozwalały jej na osiągnięcie zamierzonego celu oraz dopasowywać wypowiedzi do sytuacji, w których powstają. Z zagadnieniem sytuacyjności wypowiedzi wiąże się zaś kwestia jej oficjalności lub nieoficjalności.

Na sprawność sytuacyjną i pragmatyczną ucznia zwracała uwagę dawna, a zwraca uwagę także obowiązująca w IV klasie od roku szkolnego 2012/2013 *Podstawa programowa* przeznaczona dla II etapu edukacyjnego. W ramach bowiem zawartych w dokumencie wymagań, dotyczących umiejętności mówienia i pisanie, pojawia się tam zapis mówiący, iż uczeń „dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu”².

¹ S. GRABIAS: *Pojęcie sprawności językowej*. W: „Socjolingwistyka”. T. 11. Red. W. LUBAŚ. Kraków 1991, s. 47–57.

² *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. Dostępne w Internecie: http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, s. 31. [data dostępu: 3.10.2012].

Nie bez znaczenia pozostają także kwestie relacji pomiędzy sprawnością językową a ukształtowaniem stylistycznym tekstu. Skoro styl to – według Andrzeja Markowskiego – „układ elementów jakiejś całości, stosowany świadomie dla uzyskania takich, a nie innych rezultatów”³, dobór środków stylistycznych do wypowiedzi (tekstu) świadczy o sprawności językowej osoby ją konstruującej. Z kolei niewłaściwy dobór środków językowych, niedostosowanie ich do charakteru i funkcji wypowiedzi jest określane przez Markowskiego jako błąd stylistyczny (inaczej: błąd użycia)⁴, czyli jeden z błędów językowych.

Zagadnienia dotyczące zarówno stylu wypowiedzi uczniowskich, jak i błędów stylistycznych pojawiających się w pracach pisemnych uczniów były już podejmowane wielokrotnie. Doskonalenie stylu ucznia stało się przedmiotem zainteresowania Jana Cofalika i Ireny Tabakowskiej⁵. Na marginalną obecność błędów stylistycznych pośród innych typów błędów językowych wskazywał przed kilkudziesięciu laty Zygmunt Saloni⁶. Błędy językowo-stylistyczne były także obiektem badań Urszuli Wińskiej⁷. Problemem tym zajmowali się również Edward Polański⁸, Halina Wiśniewska⁹, Maria Nagajowa¹⁰ i inni.

Problematyka stylistyki oraz zagadnień z jej zakresu, które powinny zostać podjęte na poszczególnych etapach kształcenia, była rozważana także przez Magdalenę Danielewiczową, która postuluje wyraźne oddzielenie stylistyki praktycznej od tej o charakterze teoretycznym¹¹. Ćwiczenia

³ Nowy słownik poprawnej polszczyzny. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa 2002, s. 1754.

⁴ Ibidem, s. 1623.

⁵ J. COFALIK, I. TABAKOWSKA: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969, s. 69–97.

⁶ Z. SALONI: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego: próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 202; por. też: IDEM: *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa 1979.

⁷ U. WIŃSKA: *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego*. Gdańsk 1974.

⁸ E. POLAŃSKI: *Słownictwo uczniów: problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

⁹ H. WIŚNIEWSKA: *Cechy stylistyczne rozprawek uczniów – olimpijczyków*. „Polonistyka” 1985, z. 1, s. 57–61; por. też *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. WIŚNIEWSKA. Lublin 1986.

¹⁰ M. NAGAJOWA: *Sztuka dobrego pisania i mówienia: poradnik dla młodzieży*. Warszawa 2003.

¹¹ M. DANIELEWICZOWA: *Stylistyka*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYNNIA. Warszawa 2004, s. 66.

z zakresu stylistyki praktycznej powinny pojawiać się, poczynawszy od drugiego etapu edukacyjnego, a więc od IV klasy szkoły podstawowej, kiedy to należałoby wiązać poznawane przez uczniów kategorie gramatyczne z pełnionymi przez nie w wypowiedziach funkcjami, także stylistycznymi. Z kolei poprzez wzgląd na interdyscyplinarność stylistyki zagadnienia normatywne z jej zakresu należałoby wprowadzać dopiero na III i IV etapie edukacyjnym. Podczas nauki na II etapie edukacji Danielewiczowa postuluje, by uczniowie poznali tylko pojęcia stylu i wartości stylistycznej (bez wymieniania ich nazw) oraz cechy dobrego stylu, które powinny być omawiane w związku z formami wypowiedzi, a do których zalicza: komunikatywność i jasność, zwięzłość i prostotę wypowiedzi, niemieszanie ze sobą elementów należących do różnych stylów i odmian polszczyzny oraz dobór środków stylistycznych poprzez wzgląd na sytuację mówienia i ich funkcjonalność¹².

Propozycje M. Danielewiczowej znajdują uzasadnienie w obniżającym się poziomie stylistycznym wypracowań uczniowskich. Obecność błędów stylistycznych zauważyłam w analizowanych 95 arkuszach egzaminacyjnych sprawdzianu po klasie VI szkoły podstawowej, przeprowadzonym w kwietniu 2010 roku. Jego wyniki wskazują, iż uczniowie nieumiejętnie dobierają środki stylistyczne do wypowiedzi. Analizie poddano zadanie rozszerzonej odpowiedzi, którego polecenie przybrało następującą postać: *Pomyśl o kimś, kto odniósł sukces. Opisz, co osiągnął i opowiedz, jak do tego doszedł*¹³.

W toku analizy błędów stylistycznych w wypowiedziach uczniów szkół podstawowych przyjąłm klasyfikację błędów językowych A. Markowskiego. Wskazuje on, iż błędy stylistyczne polegają na:

- używaniu elementów oficjalnych w wypowiedziach potocznych,
- używaniu elementów potocznych w wypowiedziach o charakterze publicznym,
- stylizacji językowej, która nie znajduje uzasadnienia w treści i charakterze stylowym wypowiedzi,
- naruszaniu zasad prostoty, jasności oraz zwięzłości stylu¹⁴.

¹² Ibidem, s. 67–86.

¹³ Arkusz dostępny w Internecie: http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Sprawdzian_2010/s_1_102.pdf [data dostępu: 5.10.2012].

¹⁴ *Nowy słownik...*, s. 1623.

Przejrzysta klasyfikacja oraz szczegółowa charakterystyka błędów stylistycznych tylko pozornie dają się zaadaptować na grunt szkolnej dydaktyki. O ile bowiem wątpliwości nie powinny budzić błędy związane z nieuzasadnioną stylizacją językową oraz uchybienia w zakresie stosowania zasad prostoty, jasności oraz zwięzłości stylu, o tyle znacznie więcej trudności powodują błędy związane z używaniem elementów potocznych i oficjalnych w sposób nieadekwatny do zaistniałej sytuacji komunikacyjnej. Wynika to z faktu, iż w ramach współczesnej polszczyzny ogólnej wyróżnia się dwa poziomy normy językowej: normę wzorcową i normę użytkową¹⁵. Rozróżnienie to w przypadku konkretnych elementów językowych nastrocza trudności nawet normatywistom¹⁶. Sytuację dodatkowo komplikują rozważania dotyczące prymatu którejś spośród dwóch norm na gruncie szkolnym. Jeśli nawet pojawiają się oczywiste postulaty nawiązujące do upowszechniania w szkole polszczyzny opartej na normie wzorcowej¹⁷, to deprecjonowanie normy użytkowej mogłoby skutkować pogorszeniem sprawności pragmatycznej ucznia. Dwoistość współczesnej polszczyzny nie zawsze pozwala więc na kategorię ocenę dopuszczalności użycia przez ucznia określonego środka językowego, a co za tym idzie – określenia jego wartości stylistycznej.

Wśród odnotowanych w pracach uczniowskich środków językowych, które mogłyby budzić wątpliwość dotyczącą wartości stylistycznej, pokazną reprezentację stanowią przykłady operowania leksyką związaną z uprawianiem sportu, co wiąże się z faktem, iż najchętniej przywoływanymi przez uczniów w zadaniu osobami były właśnie gwiazdy sportu lub koledzy i koleżanki, którzy osiągnęli sukces w tej dziedzinie¹⁸. Potoczno-

¹⁵ Ibidem, s. 1702.

¹⁶ Ibidem, s. 1704.

¹⁷ Tu np. głos Andrzeja Markowskiego: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1354&Itemid=50 [data dostępu: 7.10. 2012].

¹⁸ Spośród 95 analizowanych prac aż 58, czyli 61%, stanowiły te, których tematem był sukces sportowy. Tematyka związana ze sportem została jednak zasugerowana szóstką klasistom poprzez dobór tekstów w arkuszu egzaminacyjnym. Pierwszy z nich dotyczył bowiem wspomnień Kazimierza Górskiego (na jego podstawie uczniowie musieli odpowiedzieć na 5 pytań), drugi – genezy biegu maratońskiego (na jego podstawie uczniowie odpowiadali na cztery pytania, spośród których dwa sprawdzały umiejętności z zakresu matematyki), trzecim zaś był wiersz *Łyżwiarka* Tadeusza Kubiaka, który stał się przyczynkiem do czterech zadań zamkniętych. Ponadto siedem spośród występujących w dalszej

ścią rażą głównie używane przez szóstoklasistów sformułowania związane osiągnięciami w zawodach sportowych, takie jak np.: [...] *była wyczytana jako sportowiec* [...] ¹⁹ (w odniesieniu do zdobycia medalu na igrzyskach olimpijskich), [...] *potem wspiąłem się wyżej w tabeli* (co miało zapewne oznaczać zmianę miejsca w rankingu na wyższe) czy też: [...] *miała najlepszy czas* [...], a także: [...] *nieraz dostawała nagrody, i wysokie miejsca, nieraz stawiała na podium*.

W uczniowskich wypracowaniach pojawiają się także przesyczone potocznością frazeologizmy dotyczące rywalizacji, np. [...] *słży łeb w łeb* [...] czy też [...] *zgarniająć sprzed nosa innych zawodniczek* [...]. Często nadużywane jest także sformułowanie *zdo był srebro/złoto/brąz*, które w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* jest opatrzone kwalifikatorem świadczącym o charakterze środowiskowym, ze względu na specyfikę jego występowania – jest ono używane w odniesieniu do sportu w znaczeniu ‘zdo był srebrny/złoty/brązowy medal’²⁰. Warto przywołać także niezamierzoną innowację związku frazeologicznego w wypowiedzi ucznia: [...] *żeby puźniej (!) osiągnąć jakieś miejsca* – choć według *Nowego słownika poprawnej polszczyzny* miejsce (w znaczeniu ‘pozycja w jakiejś klasyfikacji’) można co najwyżej *mieć* lub *zająć*²¹. Wymiana przywołanych składników świadczy zatem o niedostatecznej świadomości frazeologicznej uczniów.

Potocznością razi także stosowane przez uczniów specyficzne, trudne do przełożenia na język ogólny, słownictwo związane ze sportem. Jego używanie ma jednak charakter funkcjonalny, motywowany wybieraną przez dzieci tematyką opowiadań. Jeden z uczniów, oceniając umiejętności piłkarskie bohatera opowiadania, użył następującego ciągu wyliczeń: [...] *i umiał różne rzeczy np. kiwać się, podawać, szczekać, robić triki podbijać i różne rzeczy* [...]. Inny szóstoklasista, mówiąc o własnej drodze do sukcesu w dziedzinie piłki nożnej, pisze: [...] *bardzo długo się uczyłem kiwać i wystawiać innym piłki*. Warto przywołać także wypowiedź uczennicy, która – opowiadając o przebiegu wyścigu, zauwa-

części testu zadań matematycznych wymagało wykonania obliczeń związanych ze sportem (dotyczących długości nart, wielkości boiska, celności rzutów itp.).

¹⁹ We wszystkich cytatach zachowano pisownię oryginalną.

²⁰ *Nowy słownik ...*, s. 967.

²¹ *Ibidem*, s. 441.

żyła, iż bohaterka *Nieoczekiwanie*, *wywinęła rywalkę* [...]. W jednym z uczniowskich tekstów pojawia się także sformułowanie określające pozycję przyjmowaną podczas gry w piłkę nożną: [...] *przyjął* [...] *na pozycję wstawiającego*.

Stylistycznie nieuzasadnione jest także nadużywanie przez uczniów sformułowań modnych, niedopuszczalnych w sytuacjach oficjalnych, zaczerpniętych prawdopodobnie z odmiany mówionej języka. Spośród nich warto przywołać wyrażenia, takie jak: *poszła na odwyk*, [...] *teledyski*, *różne bajerowe i fajne piosenki* (razi tu zarówno użycie modnego określenia *bajerowy*, jak i słowa wytrychu *fajny*); [...] *teledyski są wrzucane po nagraniu np. jakiejś gwiazdy na różne stronki internetowe*; [...] *brali wszystkich do wozu*²² [...] *zaczół (!) skakać jak opentany (!)*; *Przyszykował się* [...], [...] *było to wielkim szokiem* [...]. Wątpliwości budzi też zastąpienie wyrazu *drużyna* zapożyczonym z języka angielskiego, chętnie używanym przez komentatorów sportowych rzeczownikiem *team*, zapisanym przez ucznia w sposób fonetyczny. Niewłaściwy wpływ publicystyki widoczny jest również w sformułowaniu [...] *chciał wbić się na szczyt* – poza potocznym znaczeniem czasownika *wbić*, pojawia się tu bowiem nadużywany przez publicystów rzeczownik *szczyt*²³.

Sporą grupę potknięć z pogranicza stylistyki i frazeologii popełniają uczniowie w związku z używaniem rzeczownika *sukces*, np. [...] *Ola jest osobą z dobrym sukcesem, dlatego bo ma zdolności z biegania*; [...] *więc poszła zdać i zakończyła sukcesem.*; *Doszła ona do takich sukcesów* [...], podczas gdy sukces można *odnieść* lub *osiągnąć*²⁴. Uchybienia świadczą o tym, że szóstoklasiści nie znają łączliwości leksykalnej wyrazu *sukces*.

Dziwić mogą błędy związane z używaniem słownictwa dotyczącego nauki, edukacji i pracy. W odpowiedziach na zadanie egzaminacyjne pojawiają się następujące sformułowania podkreślające celowość uczenia się: [...] *dostała się do biura i osiągnęła to z dobrej nauki*. oraz *Osiągną (!) ten wspianiały wynik przez naukę*. Z kolei wspominając sukces siostry, polegający na ukończeniu studiów licencjackich, uczennica napisała: *Trochę jej współczułam, bo musiała ją [pracę – A.Z.-S.] pisać prawie cały czas. Teraz będzie studiowała, ale tylko trzy lata magisterskie*. Nieudolna stylistycznie

²² Z kontekstu wypowiedzi wynika, że uczeń miał na myśli samochód.

²³ *Nowy słownik...*, s. 1005.

²⁴ *Ibidem*, s. 992.

i składniowo jest wypowiedź dotycząca prymatu nauki nad innymi dziedzinami życia: [...] *to on wolał się najpierw pouczyć, żeby dostać dobrą ocenę niż gorszą* [...]. W pracach uczniów pojawiły się także następujące wypowiedzi dotyczące trudności w nauce: [...] *w 4 klasie ledwo co zdał* [do następnej klasy – A.Z.-S.] [...] *źle się uczył z matematyki* [...], *chciał się do uczać (!) z matematyki* [...], które to można uznać za skróty myślowe, będące częstą przyczyną błędów w wypracowaniach²⁵.

Drugą grupę błędów stylistycznych ze względu na liczebność stanowiły te, które zasadały się na naruszeniu zasad jasności, zwięzłości i prostoty stylu. Wypowiedzi uczniów zdają się niejednokrotnie być przejawem nadmiernej ekspresji. Błędy tego typu stanowiły 12% spośród wszystkich popełnionych przez szóstoklasistów.

Najbardziej charakterystycznym przykładem braku zwięzłości stylu jest tautologiczna wypowiedź [...] *będą ze sobą wykonywać razem swoje zajęcia* [...], w której uczeń zastosował przysłówek oraz wyrażenie przyimkowe o synonimicznym znaczeniu. Ciekawa jest także wypowiedź *Dwa lata temu mój kolega Piotr oraz jego drużyna wygrali pojedynczy (!) mecz z inną drużyną. Był to ich pierwszy sukces* [...] – poza powtórzeniem wyrazu *drużyna* pojawia się tu niezbyt trafnie dobrane określenie *pojedynczy* – skoro mecz był tylko jeden (a informację o tym daje nam forma gramatyczna rzeczownika), nie ma potrzeby dodawania, iż wydarzenie sportowe miało charakter jednostkowy. Brak zwięzłości przejawia się też w zdaniu [...] *jest w sam raz taka piękna i ma dobrą posturę i jest chuda w sam raz*, w którym oprócz powtórzeń – spójnika *i* oraz wyrażenia *w sam raz* – można dostrzec także wielosłowie. Natomiast przyczyną powtórzenia przysłówka *późno* w zdaniu *Kowalczyk bardzo późno rozpoczęła nalkę (!) biegania na nartach, bo dopiero około piętnastego roku życia (więc dość późno)*, było prawdopodobnie odpowiednie umotywowanie własnej opinii.

Ponadto w uczniowskich opowiadaniach pojawiały się sformułowania o charakterze wieloznacznym, a więc naruszające zasadę jasności. Na przykład zdanie *Razem byliśmy na zawodach w biegu*, może sugerować, iż jego nadawca miał na myśli udział w zawodach lekkoatletycznych lub też, za pomocą wyrażenia *w biegu*, chciał podkreślić krótki czas pobytu na

²⁵ Z. SALONI: *Błędy językowe w pracach pisemnych...*, s. 207–209.

zawodach. Równie wieloznaczne jest zdanie *Ewa się nauczyła i pokazała chłopakom*. Interesujące są także te fragmenty, w których uczniowie, nieświadomie używając metonimii, personifikują nazwy instytucji i utożsamiają je z ich przedstawicielami, por. następujące sformułowania: [...] *zobaczył go bardzo znany klub piłkarski* [...], *Cała Polska odczuwa* [...], [...] *miasto organizuje zawody* [...]; [...] *został wykupiony przez Legię Warszawę*. Przykładem ożywienia, będącym zwrotem typowo potocznym, jest wypowiedź ucznia odnosząca się do wyników zewnętrznego egzaminu, po którym do szkoły [...] *przyszły odpowiedzi*.

Nielogiczny, a zarazem komiczny jest też następujący fragment wypowiedzi ucznia: *Kopernik napisał wielką księgę na temat ciał niebieskich, lecz ujawnił ją dopiero po śmierci*. Na wieloznaczne odczytanie pozwala również wypowiedź: [...] *poszła na kwalifikacje drużyny reprezentującej jej kraj*, które można rozumieć w sposób dwojaki: albo jako bezpośredni udział w kwalifikacjach, albo jako obserwowanie ich przebiegu.

W pracach uczniowskich pojawiły się ponadto formy, które miały zapewne pełnić funkcje stylistycznych zdobników, użytych w celu ubarwienia wypowiedzi: jeden z uczniów, zamiast określenia mówiącego o zawarciu związku małżeńskiego, użył zbanalizowanej metafory *Potem zaczęły bić dzwony weselne*, inny natomiast szóstoklasista, opisując wybraną przez siebie postać, użył wyrażenia *seledynowe oczęta*. Razi ono sztucznością ze względu na niestandardowe określenie koloru oczu oraz użycie nieco pieszczotliwej formy *oczęta*²⁶. Kolejny uczeń, opisując swoją drogę do wygrania zawodów wędkarskich, przywołuje moment [...] *walki z bestią*, [...] *próbował wyciągnąć tego głębinowego potwora* [...] – a okazała się nim wyciągana ze stawu dwukilogramowa ryba. Pretensjonalność stylu uczniów przejawiała się też w sformułowaniach takich, jak np.: [...] *skoczkowie latali w przestworzach* czy też [...] *brała udział we wszystkich zawodach czy olimpiadach z uśmiechem na twarzy*. Wystarczyłoby tutaj określić udział bohaterki w zawodach i olimpiadach jako chętny czy entuzjastyczny. Warto jeszcze zwrócić uwagę na użytą przez ucznia frazę [...] *pracował z nim po to, aby później były tego owoce*,

²⁶ Według H. Wiśniewskiej przesadnie kolorystyczne epitety są typową cechą opisów uczniowskich, same zaś opisy konotują występowanie leksyki książkowej. H. WIŚNIEWSKA, M. KARWATOWSKA: *O typowości tekstów uczniowskich*. W: *Tekst, analizy i interpretacje*. Red. J. BARTMIŃSKI, B. BONIECKA. Lublin 1998, s. 258.

w której *efekty pracy* zostały zastąpione *owocami*. Powoduje ona humorystyczną wieloznaczność – ktoś mógł wszak pracować, by urosły owoce (w znaczeniu ‘części rośliny’)²⁷, a dodatkowo świadczy o powielaniu przez uczniów wzorców zaczerpniętych z prasy – tam bowiem często, zamiast efektów, rezultatów czy wyników pracy dziennikarze używają wyrazu *owoce*²⁸.

Błędy wynikające z nieuzasadnionej treścią i formą wypowiedzi stylizacji stanowiły w badanym materiale tylko około 10%. Wśród nich na uwagę zasługują próby stylizowania wypowiedzi pisemnych na wypowiedzi mówione, co nierzadko jest oznaką wpływu stylistyki języka mediów na język ucznia. Skoro bowiem trzynastolatek, rozpoczynając wypowiedź dotyczącą Justyny Kowalczyk, używa sformułowania: *Chyba każdy polak (!) zna naszą, kochaną Justynę [...]*, możemy domniemywać, że wzoruje się on na relacjach komentatorów sportowych – niejednokrotnie podczas zawodów dają oni upust swemu emocjonalnemu stosunkowi do wydarzeń, których są świadkami, oraz do postaci, będących bohaterami ich relacji. Znamienne jest tutaj również zastosowanie zaimka dzierżawczego *nasza* w odniesieniu do osiągniętej sukcesy zawodniczkowej, która w powszechnym mniemaniu jest reprezentantką całego narodu.

Interesujące są stylizacje językowe, które świadczą o usytuowaniu wypracowań uczniowskich w nurcie kultury oralnej²⁹, nie zaś piśmiennej, czego symptomami są sposoby rozpoczynania i zwracania tekstów. Pewne elementy wypowiedzi sugerują operowanie przez szóstoklasistów sformułowaniami z baśni czy legend, które to gatunki miały początkowo charakter ustny – nawiązania do nich w wypracowaniach pełnią funkcje *stricte* artystyczne³⁰. Konstruuując wypowiedź dotyczącą człowieka sukcesu, jeden z uczniów użył sformułowania *Dawno dawno temu [...]*, którego źródłem była zapewne szeroko omawiana w szkole podstawowej proble-

²⁷ Owoce w znaczeniu ‘rezultat, plon, skutek czegoś’ wymagają dopełnienia odpowiadającego na pytanie *czego?*, np. *Owoce jego zainteresowania była bogata kolekcja obrazów*. Por. *Nowy słownik ...*, s. 627.

²⁸ *Ibidem*, s. 626.

²⁹ Być może inspirowane poleceniem do zadania, w którym – obok operatora *opisz*, pojawił się także drugi – *opowiedz*.

³⁰ E. KOZŁOWSKA: *Stylizacja, intertekstualność*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2003.

matyka baśni³¹. Wśród cech charakterystycznych gatunku zwykle pojawia się niemożność określenia czasu wydarzeń. Wyrażenie użyte przez ucznia stanowi zaś jedno spośród typowych dla baśni formuł przywoływanych podczas lekcji oraz w podręcznikach szkolnych.

Na sytuowanie się uczniów w roli opowiadaczy wskazują także następujące tzw. zdania egzystencjalne i rozwijające opowieść, typowe dla literatury oralnej, np.: *Był mały chłopiec, który nazywał się Adam [...], [...] jak do tego doszło już wam opowiem., Moja opowieść będzie o [...], czy [...] nie o tym chcę opowiedzieć [...]*. Ostatnie zdanie sugeruje nie tylko, iż opowiadanie dzieje się w określonym momencie i uczeń nie ma możliwości dokonania jego korekty, ale także wskazuje na dygresyjny charakter wypowiedzi.

Ciekawy jest też zwrot stanowiący konkluzję opisywanej drogi do sukcesu [...] *no i to cała opowieść. dowidzenia*, sugerujący istnienie odbiorcy wypowiedzi, z którym, zgodnie z zasadami *bon tonu*, należałoby się pożegnać oraz podobny: *Na tym będę kończył moje krótkie opowiadanie [...]*, który świadczy o chęci podkreślenia przez nadawcę niskiej rangi swojej wypowiedzi (na wzór charakterystycznej dla polskiej grzeczności zasady polegającej na umniejszaniu swojej roli). W jednej spośród analizowanych wypowiedzi pisemnych pojawiło się także sformułowanie, które sugeruje związek z formą gatunkową dziennika lub popularnego bloga: *Dzisiaj opiszę pare z klubu [...]*.

Jak wynika z tego przeglądu (skromny materiał analityczny, ograniczony sposobem sformułowania zadań w arkuszu egzaminacyjnym, nie upoważnia mnie bowiem do wniosków syntetycznych), błędy stylistyczne popełniane przez uczniów szkół podstawowych niejednokrotnie mają wpływ także na rozumienie tworzonych przez nich form wypowiedzi. Oprócz dominacji błędów, polegających na używaniu sformułowań po-

³¹ Na przykład w ramach serii wydawniczej *Słowa na start!* przeznaczonej dla klas IV–VI szkoły podstawowej zagadnienia związane z baśnią pojawiają się aż dwukrotnie – w klasie IV uczniowie poznają cechy baśni na podstawie zaproponowanych przez podręcznik teksów (*Szklana góra*, *Dlaczego woda morska jest słona?*, *Bajka* Sienkiewicza, *Wróżki* Perraulta, a także nawiązujące do tematyki związanej z baśniami utwory liryczne: *List do Andersena* J. Kulmowej, *Kopciuszek* W. Chotomskiej, *Pantofelki Kopciuszka* M. Samozwaniec oraz *Pożegnanie baśni* J. Ratajczaka), zaś w klasie VI w ramach działu powtórzeniowego *Przed sprawdzianem* uczniowie przypominają cechy baśni na podstawie *Knypsa z czubkiem* Charlesa Perraulta.

tocznych, dość duży jest także procentowy udział uchybień, które polegały na nieuzasadnionej stylizacji bądź na naruszeniu zasad zwięzłości, jasności i prostoty stylu. Powinno to stanowić przesłankę dotyczącą doboru ćwiczeń stylistycznych. Nie wystarczy bowiem sugerować uczniom, że niektóre słowa, wyrażenia czy zdania są zarezerwowane wyłącznie dla polszczyzny nieoficjalnej, zaś używanie ich w wypowiedziach o charakterze oficjalnym może sprawić, iż wypowiedź nie zostanie odebrana zgodnie z intencją jej nadawcy. Należałoby natomiast uczyć odróżniania od siebie sytuacji komunikacyjnych oraz sposobów wyrażania myśli w tych sytuacjach, by uczeń był w stanie unikać potoczizmów we własnych wypowiedziach.

Cennymi wskazówkami dotyczącymi pracy nad stylem uczniów są postulaty wysunięte przed wielu laty przez Jana Cofalika i Irenę Tabakowską, a rozwijane przez innych dydaktyków (A. Dyduchową, M. Nagajową, Z.A. Kłakównę). Poza elementarnymi ćwiczeniami stylistycznymi proponują także, by doskonalić styl ucznia poprzez analizę utworu literackiego oraz ćwiczenia oparte na pracy z tekstem³². Warto przy tym pamiętać, iż przeciążanie młodzieży ćwiczeniami stylistycznymi mogłoby w rezultacie doprowadzić do zmanierowania stylu³³.

Konieczne jest także wskazywanie, iż sformułowania inspirowane czytаныmi przez dzieci tekstami literackimi nie w każdej sytuacji komunikacyjnej (i nie w każdym gatunku) mogą być powielane. Jak wynika z przedstawionej analizy, w zadaniach egzaminacyjnych niektórzy uczniowie źle dobrali gatunek wypowiedzi, wskutek czego zastosowali nieadekwatne do opisu czy opowiadania słownictwo. Jest to związane z opisywaną przez Halinę Wiśniewską i Małgorzatę Karwatowską matrycowością tekstu uczniowskiego: uczniowie chcąc dobrze „wypaść”, nie zastanowili się nad celowością wypowiedzi i przyporządkowali im schemat baśni, a także wynikającą z niego formuliczność wypowiedzianą się³⁴. Konieczne okazuje się również takie ukierunkowanie ćwiczeń stylistycznych i redakcyjnych, by uczniowie sukcesywnie nabywali umiejętności pisanie w sposób jasny i zwięzły, przy zastosowaniu leksyki i frazeologii adekwatnej do danej treści.

³² J. COFALIK, I. TABAKOWSKA: *Kształtowanie języka ucznia...*, s. 77–96.

³³ Ibidem, s. 97.

³⁴ H. WIŚNIEWSKA, M. KARWATOWSKA: *O typowości...*, s. 260.

W pracy nad stylem wypowiedzi trzeba wskazywać uczniom, iż pewne sposoby wypowiadania się, charakterystyczne np. dla języka mediów, mogą być stosowane wyłącznie w odniesieniu do konkretnej sytuacji i gatunku. Warto rozwijać postawę krytycyzmu wobec języka mediów, który nie zawsze stanowi godny naśladowania wzorzec poprawności językowej.

Literatura

- Arkusz egzaminacyjny. Dostępny w Internecie: http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Sprawdzian_2010/s_1_102.pdf [data dostępu: 5.10.2012].
- Arkusz egzaminacyjny. Dostępny w Internecie: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1354&Itemid=50 [data dostępu: 7.10.2012].
- COFALIK J., TABAKOWSKA I.: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969.
- DANIELEWICZOWA M.: *Stylistyka*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYNNIA. Warszawa 2004.
- GRABIAS S.: *Pojęcie sprawności językowej*. W: „Socjolingwistyka”. T. 11. Red. W. LUBAŚ. Kraków 1991, s. 47–57.
- KOZŁOWSKA E.: *Stylizacja, intertekstualność*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2003.
- NAGAJOWA M.: *Sztuka dobrego pisanie i mówienia: poradnik dla młodzieży*. Warszawa 2003.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa 2002.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. Dostępne w Internecie: http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf [data dostępu: 3.10.2012].
- POLAŃSKI E.: *Słownictwo uczniów: problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2003.
- SALONI Z.: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego: próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971.
- SALONI Z.: *O kształceniu umiejętności pisanie na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa 1979.
- Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. WIŚNIEWSKA. Lublin 1986.
- WIŚŃSKA U.: *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego*. Gdańsk 1974.
- WIŚNIEWSKA H.: *Cechy stylistyczne rozprawek uczniów – olimpijczyków*. „Polonistyka” 1985, z.1, s. 57–61.
- WIŚNIEWSKA H., KARWATOWSKA M.: *O typowości tekstów uczniowskich*. W: *Tekst, analizy i interpretacje*. Red. J. BARTMIŃSKI, B. BONIECKA. Lublin 1998.

Aleksandra Zok-Smoła

**Remarks on the stylistics of written works
prepared by primary school students**

S u m m a r y

The subject-matter of the article oscillates around the issues connected with the style of students' language expression. The analytical material gathered, coming from written works, prepared by students finishing a primary school, allowed for over-viewing stylistic inaccuracies appearing in sixth graders' compositions. The analysis of mistakes made by the students also allows for formulating postulates concerning the development of the abilities to choose language means according to communicative situations taking place.

Александра Зок-Смола

**К вопросу о стилистике письменных высказываний
учеников польских шестилетних школ**

Р е з ю м е

Тематика статьи посвящена проблемам, связанным со стилем школьных высказываний. Собранный аналитический материал, источником которого послужили письменные работы учеников, заканчивающих обучение на уровне шестилетней школы, позволил сделать обзор стилистических недочетов, которые появляются в сочинениях шестиклассников. Анализ ученических ошибок дает также возможность сформулировать постулаты, касающиеся формирования умения подбирать языковые средства по отношению к возникающим коммуникативным ситуациям.